

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

CAMILA CANANI NUNES

PSICODRAMA COM CRIANÇAS NA VILA SANTA ANITA

PORTO ALEGRE

2017

CAMILA CANANI NUNES

PSICODRAMA COM CRIANÇAS NA VILA SANTA ANITA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Psicóloga.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Analice de Lima Palombini

PORTO ALEGRE

2017

CAMILA CANANI NUNES

PSICODRAMA COM CRIANÇAS NA VILA SANTA ANITA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Psicóloga.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Analice de Lima Palombini

Aprovado em: ____ de _____ de ____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Analice de Lima Palombini – UFRGS

Orientadora

Prof^a Dr^a Rosemarie Gartner Tschiedel – UFRGS

Avaliadora

*“[...] Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor.*

*A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!
Você vai carregar água na peneira a vida toda”*

(O menino que carregava água na peneira, Manoel de Barros)

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, por tudo que foste e pelo que ainda és; ao meu pai e à minha irmã, pelo apoio e carinho incondicionais.

À minha namorada Isabele, pelo incentivo, pela ternura e pelo colo.

Às amigas sempre presentes, em especial Gabrielle e Andressa, pelo amparo e pela alegria de compartilharmos nossas conquistas.

Ao Alexandre, pela parceria nos jogos de improviso.

Aos psicodramatistas, que me tocaram com seu exemplo; às professoras e aos colegas do Instituto de Desenvolvimento Humano, gratidão pela disponibilidade e pela coconstrução de nossos caminhos.

À minha orientadora deste trabalho, Analice, pela parceria, e às minhas orientadoras ao longo da graduação, professoras Giana Frizzo e Rosemarie Tschiedel, pelo acolhimento e aprendizado.

À doutoranda Ambra Palazzi, pelas trocas de conhecimento e pela amizade.

Aos meus supervisores de estágio, pela confiança e pela liberdade de me aventurar no mundo do psicodrama em variados contextos.

Aos colegas de estágio, pelo companheirismo e aprendizado.

Aos clientes que já atendi e atendo, pela confiança e pelo crescimento que me proporcionam/proporcionaram como profissional e como ser humano.

Às crianças da Santa Anita, por compartilharem suas vidas comigo, por me afetarem e se deixarem afetar e por tanto me ensinarem.

Enfim, a todos que de alguma forma me incentivaram.

E a mim, pela dedicação e por acreditar nas transformações e no poder das relações.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a experiência de estágio com psicodrama no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos da Vila Santa Anita com um grupo de terapia processual de meninas e outro de meninos, de oito a dez anos. Muitas crianças dessa comunidade se encontram em situação de vulnerabilidade social, trazendo consigo histórias e sentimentos difíceis de carregar. O psicodrama, nesse sentido, ajuda-as a contatarem e expressarem suas emoções de modo mais construtivo para si e para aqueles em relação com elas. Através da oferta de contrapapéis espontâneos por parte da unidade funcional, promove-se uma rematrização da identidade das crianças, levando ao desenvolvimento de novos e velhos papéis, ao aumento da espontaneidade e à promoção da Relação Eu-Tu.

Palavras-chave: Psicodrama. Crianças. Espontaneidade. Eu-Tu.

ABSTRACT

The present work aims to reflect on the experience of a Psychodrama stage in the Service of Coexistence and Strengthening of Bonds of Vila Santa Anita with a group of procedural therapy of girls and another group of boys, from eight to ten years. Many children in this community find themselves in situations of social vulnerability, bringing with them stories and feelings that are difficult to bear. Psychodrama, in this sense, helps them to contact and express their emotions in a more constructive way for themselves and for those in relation to them. By offering spontaneous counterparts on the part of the functional unit, a redevelopment of the children's identity is promoted, leading to the development of new and old roles, the increase of spontaneity and the promotion of the I-Thou Relationship.

Keywords: Psychodrama. Children. Spontaneity. I-Thou.

SUMÁRIO

1 PERCURSO	8
2 BASES TEÓRICAS	11
2.1 MATRIZ DE IDENTIDADE E DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	11
2.2 TEORIA DE PAPÉIS	13
2.3 ESPONTANEIDADE.....	15
2.4 RELAÇÃO EU-TU.....	18
3 A SESSÃO DE PSICODRAMA	19
3.1 INSTRUMENTOS.....	19
3.1.1 Palco/cenário.....	19
3.1.2 Protagonista/cliente	20
3.1.3 Diretor.....	20
3.1.4 Ego-auxiliar	21
3.1.5 Público/Plateia.....	21
3.2 ETAPAS	22
3.2.1 Aquecimento	22
3.2.2 Dramatização.....	23
3.2.3 Compartilhamento.....	23
3.2.4 Processamento	24
3.3 TÉCNICAS UTILIZADAS.....	24
3.4 CONTEXTOS	25
4 PSICODRAMA NA VILA SANTA ANITA	26
5 EFEITOS TERAPÊUTICOS	37
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	41

1 PERCURSO

Conheci o psicodrama no início do meu segundo ano na faculdade, em 2012, quando cursei a disciplina de Processos Grupais. Foi-nos indicado um texto para leitura prévia e, durante a aula, realizamos uma vivência psicodramática. Encantou-me o poder do corpo e do movimento em despertar a memória e emoções intensas. Além disso, para a mesma disciplina foi necessário realizar a observação de cinco encontros de um grupo, a qual realizei em um grupo aberto de mútua ajuda na Associação dos Amigos, Familiares e Portadores de Transtorno de Ansiedade (APORTA). Fiquei cativada com a potência do grupo como disparador de encontros.

Entrei em contato mais profundamente com o psicodrama no segundo semestre deste mesmo ano, através de uma disciplina eletiva sobre leituras em psicologia social, a que chamamos de "profanações em psicologia e teatro". Éramos cerca de 20 alunos que se reuniam aos sábados à tarde para realizar experimentações psicodramáticas junto a dois professores psicodramatistas. Fiquei impressionada com a força das vivências que, fossem mais lúdicas ou introspectivas, avivavam diversos sentimentos, proporcionavam meu desenvolvimento pessoal e me faziam sentir leve ao final do dia. Depois dessa experiência soube que não conseguiria trabalhar com a Psicologia apenas de modo verbal.

Em meu terceiro ano de faculdade realizei meu estágio básico no Projeto Quero-Quero, na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Neste projeto de educação pelo esporte atendiam-se crianças da rede pública de ensino com atividades físicas e educativas no horário inverso ao da escola. Ao final do ano, elaborei, com auxílio da supervisora local, uma intervenção psicodramática com crianças e adolescentes de 8 a 13 anos. Havíamos percebido que a nível cognitivo as crianças compreendiam o que era *bullying*, mas a nível comportamental não deixavam de praticá-lo. Realizamos com elas uma cena dramática sobre *bullying*, a fim de trabalhar seus sentimentos e percepções com relação ao assunto, buscando desfechos alternativos na situação protagonizada. O momento que mais pareceu mobilizá-los, no entanto, não foi a dramatização em si, mas após, quando comentei sobre minha experiência pessoal com o *bullying* na infância. Compreendi que a ação nem sempre é o mais importante no psicodrama, mas sim a relação. Passei a me dedicar mais ao estudo de sua filosofia e cada vez mais fui me identificando com sua visão de ser humano e de terapia.

Em 2014, realizei um estágio voluntário de psicodrama com crianças no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) da Vila Santa Anita, na Zona Sul de Porto

Alegre. Aprendi tanto – não só sobre psicodrama, mas sobre a vida humana – que ainda hoje considero uma das experiências mais marcantes da minha graduação; sinto que saí de uma bolha ao conhecer uma realidade completamente diferente da minha. É sobre essa vivência profissional que discorrerei neste trabalho. Uma das minhas maiores motivações para tanto é ter retornado à Vila Santa Anita em março de 2017 como diretora de psicodrama, pois pude constatar no longo prazo as mudanças que a atuação do psicodrama tem realizado junto às crianças e aos adolescentes do SCFV. Em função da riqueza de cada experiência, por um lado, e, por outro, considerando as limitações a que deve se ater este Trabalho de Conclusão de Curso, não farei aqui uma comparação entre elas, embora possa afirmar que há diferenças e melhoras.

Desde 2014 tenho frequentado mensalmente, junto ao Instituto de Desenvolvimento Humano, a sessão aberta de psicodrama, o que me auxiliou a agregar cada vez mais conhecimento para além de livros e artigos. E de 2014 a 2016 participei esporadicamente de encontros de jogos de improviso realizados por psicodramatistas da empresa Improvida, no mesmo local. Durante essa experiência, descobri que o psicodrama não necessariamente leva a rememorações e reflexões profundas, mas pode ser divertido e proporcionar grande crescimento pessoal sem nos darmos conta inicialmente. Assim, em meio a essas experiências tão envolventes, iniciei em 2015 o curso de formação e especialização em sociopsicodrama no Instituto de Desenvolvimento Humano.

De julho de 2015 a julho de 2016 realizei meu estágio de ênfase em processos clínicos no Centro de Estudos da Família e do Indivíduo (CEFI). Lá, realizei atendimentos individuais, de família e de casal em coterapia em sala de espelho e em sala convencional. Tratava-se de um estágio com terapia sistêmica, mas havia flexibilidade para que eu utilizasse técnicas do psicodrama, tendo em vista que ambas as vertentes compartilham de uma visão sistêmica sobre o indivíduo. Inverter papéis na terapia de família e de casal era de grande valia para o desenvolvimento da empatia e o entendimento entre os indivíduos, de forma que realizar cenas na terapia individual auxiliou vários clientes a confrontar seu relato com as ações que estavam levando àquela percepção. No CEFI, ao atender em salas pequenas aprendi a realizar psicodrama interno, ampliando minhas possibilidades de trabalho com a flexibilidade ilimitada da mente humana. Foi ainda necessário lidar com minha vergonha ao atender não apenas com uma colega, mas com o restante da equipe observando, fortalecendo-me assim para trabalhar com grupos.

No ano de 2016 realizei meu estágio de ênfase em desenvolvimento humano na internação pediátrica do Hospital Cristo Redentor, com atendimento 100% SUS. Lá, realizava as avaliações iniciais e acompanhamento de crianças e adolescentes de 0 a 14 anos de ambos os sexos, que foram vítimas de traumatismos ou que apresentavam enfermidades ósteo-congênicas ou neurocirúrgicas. Meu trabalho se dava de modo pontual, visto que as internações costumavam durar poucos dias. O psicodrama, que foi feito para atuar na vida real, em ambientes naturais, adaptava-se assim tranquilamente ao *setting* – tanto na questão temporal quanto nas limitações corporais que as crianças apresentavam.

No mesmo ano, buscando treinar nosso papel de diretores de psicodrama e egos-auxiliares, eu e um querido amigo, Alexandre, realizamos alguns encontros de jogos de improviso no Instituto de Psicologia da UFRGS. Tivemos a grata surpresa de, ao longo dos encontros, os participantes coconstruírem as atividades conosco, atuando também como egos-auxiliares ou mesmo codiretores a partir dos jogos que já haviam vivenciado naquele espaço ou que já conheciam.

Desde julho de 2016 venho atendendo clientes com psicodrama bipessoal no Instituto de Desenvolvimento Humano. Tenho aprendido tanto com cada um! Desde jogos eletrônicos até como sobreviver no oceano. E tem sido muito gratificante ver suas conquistas; surpreendo-me continuamente com a riqueza e potencialidade de cada ser humano.

O conjunto dessas experiências instigou-me a estudar mais sobre o psicodrama – buscando maior compreensão da sua teoria e aperfeiçoando-me em sua técnica – e levou-me, naturalmente, a propor este trabalho de conclusão de curso. Neste, apresento inicialmente alguns conceitos que fundamentam a visão do psicodrama quanto ao desenvolvimento do ser humano, tais como matriz de identidade, teoria dos papéis, espontaneidade e relação Eu-Tu (de forte influência no psicodrama moreniano e um dos princípios do trabalho psicodramático na Vila Santa Anita). Em seguida, trago uma exposição de conceitos que embasam a prática do psicodrama, abordando as noções de instrumentos, etapas, técnicas e contextos. Por fim, discorro sobre a prática psicodramática que realizei com as crianças de oito a dez anos no SCFV da Vila Santa Anita em 2014, buscando refletir sobre essa experiência.

2 BASES TEÓRICAS

Para compreender o trabalho que realizamos na Vila Santa Anita é necessário abordar alguns conceitos teóricos do psicodrama. Os conceitos de matriz de identidade, espontaneidade e a teoria dos papéis são essenciais para compreender a formação da identidade e a noção de saúde no psicodrama, sendo assim fundamentos centrais nas terapias processuais realizadas psicodramaticamente. Discorro abaixo sobre cada um destes.

2.1 MATRIZ DE IDENTIDADE E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A matriz de identidade é o contexto social e afetivo em que a criança vive antes e após o nascimento. Diz respeito a toda a preparação material, social e psicoemocional do meio para recebê-la (SOEIRO, 1995; FILIPINI, 2013). Definida por Moreno (1978), o criador do psicodrama, como uma “placenta social”, a matriz de identidade oferece à criança durante seus primeiros anos de vida as condições para seu desenvolvimento físico, social e psicológico. Segundo o autor, a matriz de identidade lança os alicerces do primeiro processo de aprendizagem emocional da criança. Rubini (1995) afirma que se trata de uma matriz existencial, sendo o *locus* onde surgem paulatinamente os primeiros papéis, a partir dos quais se originará o Eu.

Fonseca Filho (1980) define dez fases do desenvolvimento a partir da matriz de identidade. Na primeira fase, a Indiferenciação, há uma completa identidade da criança com o mundo, e ela não distingue o Eu do outro. A criança depende de alguém que a ajude para sua sobrevivência, necessitando de um ego-auxiliar que faça por ela o que ainda não consegue fazer por si mesma. A falha na função de duplo, desempenhada pelos cuidadores nesta fase, resulta no centramento em si mesmo e alienação em relação ao Tu.

Na segunda fase, a Simbiose, a criança inicia seu processo de reconhecimento de si e do outro, mas ainda em forte ligação com a mãe. Se essa ligação permanece em anos posteriores, significa que a pessoa ainda não atingiu uma identidade pessoal completa. A estagnação da personalidade na fase do reconhecimento do Tu pode desencadear atitudes invasivas, pois o Eu não discrimina as potenciais reações do outro.

Na terceira fase, Reconhecimento do Eu, a criança vai se conhecendo e se sente o centro do mundo. Na quarta fase, Reconhecimento do Tu, a criança concentra sua atenção no outro, descobrindo que este responde a seus estímulos. Na quinta, Relações “em corredor”, é

estabelecida a capacidade de discriminar fantasia e realidade, e a criança já percebe que existem vários Tus, não só a mãe. Porém, seu relacionamento com estes Tus são vistos como exclusivos, como se os outros se relacionassem apenas consigo. A persistência das fases de reconhecimento do Eu e do Tu pode cristalizar “relações em corredor”, nas quais a pessoa apresenta dificuldade em se relacionar com mais de uma pessoa ao mesmo tempo.

Na sexta fase de Fonseca Filho (1980), Pré-inversão de papéis, a criança inicia o processo de inversão de papéis como que em um treinamento, jogando o papel do Tu, mas sem reciprocidade. Na sétima fase, Triangulação, o relacionamento Eu-Tu agora envolve um Ele, e a comunicação dessa tríade, dentro do espectro saúde-doença, definirá a resolução da crise de triangulação. O desenvolvimento insatisfatório dessa fase resulta em insegurança, ameaça e raiva em relação ao Ele, por medo de perder o Tu. A oitava fase, Circularização, é a fase de socialização da criança, na qual ela se encontra preparada para se relacionar com mais pessoas, superando o Eu-Eles e vivenciando o Eu-Nós. A má elaboração dessa fase impossibilita a inclusão do Eu no Nós, restringindo-o ao isolamento, ao Eu-Eles.

Ao longo dos anos, com a boa resolução das fases anteriores o indivíduo atinge a nona fase, chamada Inversão de Papéis, que se trata da plena capacidade de realizar uma relação de reciprocidade, adquirindo a competência de inverter papéis simultaneamente com outra pessoa – a incapacidade reflete um conflito latente. Por fim, a décima fase, denominada Encontro, representa uma entrega mútua intensa entre dois indivíduos que, naquele momento, perdem sua identidade total, retornando fortalecidas deste encontro. É um momento que traz saúde, quando fugaz; sua persistência representa a loucura.

Fonseca Filho (1980) acredita que a resolução insatisfatória de uma ou mais fases do desenvolvimento da matriz de identidade resulta em núcleos psicóticos ou transferenciais que podem ser ativados frente a situações de intensa ansiedade. Para o autor, o objetivo do psicodrama é reviver terapeuticamente estes núcleos, com posterior análise e processamento do material, caracterizando o processo de rematização. Menegazzo, Tomasini e Zuretti (1992) definem a rematização como a internalização de um novo modelo relacional através de revivências corretivas da matriz original. Visa-se, nesse processo, a resgatar ou ativar cargas positivas ou téticas¹ bloqueadas ou neutralizadas e detectar e diagnosticar estes núcleos

¹ Tele é uma espécie de sensibilidade perceptiva que permite a um sujeito captar o estado afetivo-emocional do outro, em suas manifestações emotivas e corporais, de modo simultâneo, recíproco e objetivo, sem distorções (MORENO, 2008; MONTEIRO, 1998; SOEIRO, 1995; BUSTOS, 2005).

transferenciais², a fim de descarregar suas cargas negativas ou transferenciais através da resolução de conflitos (FONSECA FILHO, 1980). É possível alcançar, a partir disso, o refluir da espontaneidade e o desenvolvimento ou restauração da capacidade de inversão de papéis.

2.2 TEORIA DE PAPÉIS

Moreno (1978; 2008) considerava os papéis a via de comunicação da personalidade com o ambiente, o meio pelo qual o indivíduo interage. Em nossa vida desempenhamos vários papéis (pai, filha, amiga, professor etc.) e, sendo tais desempenhos uma experiência interpessoal, eles requerem sempre um papel complementar, ou contrapapel, que os influenciará mutuamente (SOEIRO, 1995; BUSTOS, 2005). Um papel contém tanto elementos subjetivos daquele que o desempenha como elementos sociais, e a inter-relação entre papel e contrapapel apresenta tanto aspectos previsíveis – relativos aos papéis e à percepção que se tem deles – como imprevisíveis – a espontaneidade das pessoas naquele momento e situação. Acredita-se que quanto mais papéis a pessoa desempenhar e quanto mais eles estiverem desenvolvidos, maior seu grau de saúde (MORENO, 2008).

Moreno (1978) distinguiu três tipos de papéis:

- 1) Papéis fisiológicos ou psicossomáticos: são os primeiros a surgir e é através deles que a criança experimenta seu corpo (ex.: ingeridor, urinador, defecador, dormidor, andador);
- 2) Papéis sociais: relacionados à dimensão da realidade social, ao “como é” (ex.: filha, agricultora, índio, psicólogo);
- 3) Papéis psicológicos ou psicodramáticos: associados ao “como se”; configuram-se como personificações de coisas imaginadas, reais ou irreais, operando principalmente a função da fantasia. Através deles, a criança experiencia e desenvolve a dimensão psicológica do Eu (ex.: uma filha, uma agricultora, um índio, um psicólogo).

Para Moreno (1978; 2008), o Eu surge a partir do desempenho de papéis. É através dos papéis complementares que uma pessoa desempenha ao longo da vida que se estrutura seu modo de ser. Moreno entende o papel como a primeira unidade ordenadora e estruturante do Eu. Considera os três tipos de conglomerados de papéis acima como “eus” parciais. O bebê

² Moreno (2008) afirma que transferência é o ramo psicopatológico da tele, na qual se tem uma percepção distorcida do outro, baseada em experiências subjetivas do passado. Toda relação contém elementos tólicos e transferenciais simultaneamente.

inicialmente não diferencia a si mesmo do ambiente externo, sendo através da complementação dos papéis que sua matriz de identidade lhe oferece que ele vai percebendo e descobrindo a si e ao mundo. Com o tempo e a formação de vínculos de contato e operacionais entre corpo, psiquê e sociedade, o Eu é integrado/unificado.

Rubini (1995, p. 12, grifo do autor) fala sobre os chamados papéis psicossomáticos na primeira fase da matriz de identidade, de forma que “Representam padrões de conduta ou funcionamento na satisfação das necessidades fisiológicas, incluindo aí o *modus operandi*, o clima afetivo-emocional com que os egos-auxiliares [os cuidadores] interatuam com a criança no atendimento dessas suas necessidades.” e se desenvolvem a partir da interação entre necessidades internas e ambiente externo supridor. Ainda nas primeiras fases da matriz, ocorre a adoção infantil de papéis, pela qual a criança começa a “imitar” parte daquilo que observa, dando e recebendo papéis.

Com o surgimento da distinção entre fantasia e realidade na fase das Relações em Corredor ocorre enfim a diferenciação entre os papéis sociais e os psicodramáticos. Com a integração dos primeiros papéis, por volta dos três anos de idade, tem-se a culminância do processo de desenvolvimento do Eu na fase da Pré-inversão de Papéis, quando a criança já consegue assumir o papel de outras pessoas. Fonseca Filho (1980) acredita que uma das formas de avaliar a saúde de um indivíduo é verificar sua capacidade de jogar e inverter papéis. Segundo Moreno (1978, p. 112), as fases da matriz de identidade – descritas por ele como cinco e posteriormente separadas em dez por Fonseca Filho (1980) – constituem “[...] a base psicológica para todos os processos de desempenho de papéis e para fenômenos como imitação, identificação, projeção e transferência.”.

Segundo Moreno (2008), o desenvolvimento de um papel envolve três fases:

- 1) Tomada de papel (*role-taking*): diz respeito à adoção de um papel já pronto, não havendo possibilidade de liberdade ou variação, restringindo-se o indivíduo a reproduzi-lo a partir dos modelos convencionais;
- 2) Jogo de papéis (*role-playing*): permite certa liberdade. É ato, um jogo espontâneo;
- 3) Criação de papéis (*role-creating*): permite a livre expressão da espontaneidade e criatividade.

Assumir e jogar um papel faz parte de um mesmo processo, pois, para que um novo papel surja, é necessário que passe pelo processo de aquecimento e de aprendizagem mimética, no qual

se assume o papel do outro. É desempenhando um papel que, gradativamente, é possível ir se aproximando dele. Rubini (1995, p. 19) afirma que

O Psicodrama possibilita ao indivíduo utilizar seu potencial imaginativo/criativo para transformar a realidade, retomar papéis sociais instituídos, cristalizados e conservados, para recriá-los, modificando-os, e invertê-los, reinventando-os na vivência das relações em que se encontra envolvido e implicado.

2.3 ESPONTANEIDADE

O objetivo do tratamento psicodramático é o desenvolvimento da espontaneidade, considerada por Moreno (1978) como a capacidade de reagir adequadamente às situações, com respostas inéditas em situações novas e renovadoras em situações já familiares. A resposta adequada, para o autor, é um fragmento do papel que se ajusta a uma situação. É considerada um catalisador psicológico, servindo como guia para a pessoa avaliar quais emoções, pensamentos e ações são mais apropriados naquele momento. Uma nova resposta não pode ser produzida sem espontaneidade, embora outros fatores também a influenciem, como inteligência, memória etc.

Para Moreno (1978), a espontaneidade e a criatividade são recursos inatos ao ser humano, sendo cada pessoa um gênio em potencial ao nascer. Por fatores adversos no decorrer da vida, estes recursos podem se retrair e, não desenvolvendo sua espontaneidade, o indivíduo adoece. A patologia da espontaneidade inclui, segundo Ramalho (2010), desadaptação cristalizada desta espontaneidade em um determinado papel, excesso de impulsividade, falsidade e carência. Porém, Moreno (1997) salienta que aparentes desajustes sociais e individuais não denotam necessariamente doença, mas sim um problema do indivíduo com seu ambiente. O autor acreditava que só se existe em relação e, portanto, era necessário, para o desenvolvimento da espontaneidade, ajustar a terapia à realidade existencial dos clientes, a fim de aproximá-la da vida real. Deste modo, preconizava uma psicoterapia no ambiente natural da pessoa, centrada no momento presente e no contato afetivo entre cliente e terapeuta. Uma vez que o ser humano está em constante vir a ser e é coconstrutor de sua realidade, pode ter sua saúde original restaurada através da ação transformadora sobre o meio e da renovação das relações afetivas (GONÇALVES; WOLFF; ALMEIDA, 1988; MORENO, 1997).

A espontaneidade é o “[...] mais importante vitalizador da estrutura viva.”, conforme Moreno (1978, p. 152). Ser espontâneo não significa responder automaticamente e não é sinônimo de instinto ou espontaneísmo, quer dizer estar presente e ativo nas situações, buscando,

como protagonista, transformar os aspectos insatisfatórios destas (GONÇALVES; WOLFF; ALMEIDA, 1988). Uma vez que a capacidade de modificar uma situação está relacionada à capacidade de criar, o estado espontâneo possibilita a manifestação de funções criadoras (NAFFAH, 1997). Moreno (1978) afirma que a intensidade vital da criatividade depende da espontaneidade, a qual, sem criatividade, esvazia-se; se a espontaneidade é o catalisador psíquico, então a criatividade é a substância que capacita o sujeito a agir. Conforme Rubini (1995, p. 19), criatividade é “[...] aquilo que o indivíduo faz para recriar o seu eu com espontaneidade através do conjunto de papéis que desempenha no jogo da vida.”. Do latim “sponte”, quer dizer “de livre vontade”, de modo que a espontaneidade tende a ser experimentada pelo indivíduo como seu próprio estado, autônomo e livre.

A espontaneidade tem quatro formas (MORENO, 1978):

- 1) Qualidade dramática: confere novidade e vivacidade a ações e sentimentos carregados de repetição; vincula unidades conservadas e fechadas de experiência ao Eu, energizando-o e unificando-o; é mais frequente na infância e adolescência;
- 2) Criatividade: entra na criação de uma nova criança, de novas obras de arte e invenções tecnológicas; cria novas estruturas ou padrões sociais; permite ao indivíduo aproveitar melhor seus recursos disponíveis;
- 3) Originalidade: variação ou expansão da conserva cultural³, sem alterar sua essência;
- 4) Adequação da resposta às exigências da situação: depende do “[...] senso de oportunidade, imaginação para a escolha adequada, impulso próprio em emergências [...]” (MORENO, 1978, p. 143) e envolve aptidão plástica, mobilidade, flexibilidade e adaptação a um mundo em rápida mudança.

Não existe resposta dramática, criadora, original e adequada em forma pura, mas normalmente há um predomínio de uma sobre as outras. O treino de espontaneidade (que visa à libertação das conservas culturais, posteriormente descritas) e o desempenho de papéis auxiliam no desenvolvimento da espontaneidade e facilitam a fusão e coordenação de suas quatro funções.

A espontaneidade está distribuída de modo pouco uniforme durante toda nossa vida. Ao nascermos, a espontaneidade inicia fraca e inconstante, surgindo, sobretudo, em momentos críticos. Aos poucos vai aumentando em frequência e quantidade e, posteriormente, em estabilidade. Quanto maior o número de novas situações, mais provável que haja novas

³ Cristalizações dos resultados de um ato ou processo criador.

respostas; assim, a repetição de eventos diminui a probabilidade de espontaneidade. O grau de novidade nos primeiros anos da existência de um ser humano exige mais respostas inéditas nesse período do que em qualquer outro, sendo a infância a época de maior espontaneidade e criatividade do ser humano. Em determinado momento, a inteligência e a memória se sobrepõem à espontaneidade, que irá se intensificar quando se desenvolver a distinção entre fantasia e realidade. Ao longo dos anos, porém, a força dos estereótipos socioculturais faz com que ela se enfraqueça.

A espontaneidade e a criatividade conferem dinamismo às construções culturais, promovendo transformações e quebrando as conservas. As conservas culturais são as cristalizações dos resultados de um ato ou processo criador que assim se mantém o mesmo, garantindo sua preservação e repetição, podendo servir para avaliar o ser humano dentro de uma certa ordem social (MORENO, 1978). Moreno (1978) considera a conserva cultural como uma categoria tranquilizadora, uma vez que assegura a herança de uma cultura, assim como a continuidade e preservação do ego dos indivíduos. Existem dois tipos de conserva: a tecnológica – livros, obras, objetos em geral – e a humana – comportamentos, hábitos etc.

É importante salientar que a conserva cultural, a criatividade e a espontaneidade não existem em forma pura e se determinam uma à outra. Para Ramalho (2010), uma vez que a conserva cultural é considerada um produto acabado, pode se tornar um obstáculo à espontaneidade e à criatividade, e, caso venha a se sentir ameaçado, o indivíduo acabará se limitando a fim de evitar o sofrimento. Assim, é importante que o ser humano não se prenda às conservas de modo a estagnar a criatividade, mas sim que as tome somente como ponto de partida. É a partir da espontaneidade criadora e de sua luta contra as conservas culturais que o ser humano pode desenvolver sua centelha divina criadora e conquistar sua liberdade, tornando-se corresponsável por si, pelos outros e pelo mundo (RUBINI, 1995).

Para Moreno (1978), a fonte da espontaneidade é a própria espontaneidade, e não há um reservatório dela, visto que não é uma energia permanente ou acumulável, mas sim um estado: tem idas e vindas e só funciona no momento em que surge. Ramalho (2010) afirma que a espontaneidade não surge automaticamente ou pela vontade consciente, mas depende da correlação com outro ser criador. Para que ela se manifeste, é necessário que haja um estado de aquecimento. Por isso, libera-se mais facilmente em contato com a espontaneidade do outro (o

outro atua como um iniciador do processo de aquecimento), e, quanto menos alguém a possui, mais necessidade tem de que o outro a tenha.

2.4 RELAÇÃO EU-TU

Segundo Buber (1979), a relação fundamenta a existência humana, não existindo um Eu em si, independente, mas sim o Eu em relação. Para o autor, ser Eu significa proferir constante e alternadamente as palavras-princípio “Eu-Tu” e “Eu-Isso”. Cada atitude é atualizada por uma delas, estabelecendo dois modos de presença do Eu e duas ontologias diferentes no outro polo da relação.

A palavra-princípio “Eu-Tu” fundamenta o mundo da relação. O Tu se oferece ao encontro e o Eu aceita encontrá-lo, sem quaisquer interesses de ambas as partes. Ocorre então um encontro dialógico no qual Eu e Tu se vinculam em sua totalidade, mantendo sua realidade e atualidade e encontrando reciprocidade e confirmação mútua. A alteridade essencial se instaura neste tipo de relação, que “[...] supõe ação e paixão, ou atividade e espontaneidade, uma autêntica alteração pois o Eu age sobre o Tu e o Tu sobre o Eu.” (ZUBEN, 1979, p. LVIII). O autor ressalta ainda, como características dessa palavra-princípio: incoerência no espaço e no tempo, imediatez, fugacidade e inobjetivação.

A palavra-princípio “Eu-Isso” se refere ao mundo da experiência, do conhecimento e da utilização. O outro não é encontrado em sua alteridade, estabelece-se um contato unidirecional entre o Eu e o ser diante dele, tratado como um objeto manipulável pelo qual o Eu poderá “[...] conhecer o mundo, [...] impor-se diante dele, ordená-lo, estruturá-lo vencê-lo, transformá-lo.” (ZUBEN, 1979, p. LI). Esse relacionamento é coordenável e submetido à ordem temporal, havendo nele uma coerência no espaço e no tempo.

É natural que oscilemos entre uma e outra palavra-princípio conforme nossas decisões e o significado do que acontece entre o Eu e o mundo. O mundo ordenado do Isso é indispensável para a existência humana, é um dos lugares em que podemos compreender a realidade e nos entender com os outros. Ele em si não é ruim ou pior do que Eu-Tu, mas, visto que o Eu é relacional, o Isso pode ser prejudicial quando inviabiliza o encontro com o outro. Parafraseando Buber (1979), o ser humano não pode viver sem o Isso, mas quem vive só com o Isso não é humano.

O psicodrama, enquanto método fenomenológico-existencial, trabalha de modo a preconizar relações Eu-Tu. Pode-se dizer, em termos morenianos, que esse tipo de relação é tética, sendo que a tele promove relações do aqui e agora, movidas pela espontaneidade. Ramalho (2010) a define como a capacidade de distinguir objetos e pessoas sem distorcer seus papéis essenciais, e Gonçalves, Wolff e Almeida (1988) delimitam como a capacidade de se perceber de forma objetiva o que ocorre nas situações e o que se passa entre as pessoas, uma espécie de empatia recíproca.

É importante salientar que existem outros modos de Eu-Tu além daquele onde há reciprocidade total. Quando trato uma criança na Santa Anita como um Tu, mesmo que ela me trate como Isso a relação não deixa de ser Eu-Tu, pois “A relação pode perdurar mesmo quando o ser humano a quem digo Tu não o percebe em sua experiência pois o Tu é mais do que aquilo de que o Isso possa estar ciente. O Tu é mais operante e acontece-lhe mais do que aquilo que o Isso possa saber.” (BUBER, 1979, p. 10). Espera-se que através da vivência do Eu-Tu na relação terapêutica seja possível ao cliente viver outras relações Eu-Tu em sua vida.

3 A SESSÃO DE PSICODRAMA

Abaixo serão descritos os fundamentos de uma sessão de psicodrama: instrumentos, etapas, técnicas e contextos.

3.1 INSTRUMENTOS

3.1.1 Palco/Cenário

É o espaço onde o contexto dramático acontece, onde o Diretor atua e o Protagonista se manifesta. O palco “[...] proporciona ao ator um espaço vivo que é multidimensional e o mais flexível possível.” (MORENO, 2008, p. 103), ou seja, é o espaço que permite liberdade de expressão e de experimentação para além das restrições impostas pela realidade. Promovendo o “como se”, objetos, pessoas e eventos podem ser expressos psicodramaticamente sem que realidade e fantasia entrem em conflito.

3.1.2 Protagonista/Cliente

É solicitado a ser ele mesmo no palco e representar seu mundo privado, complementando o diretor na formulação do projeto dramático e contracenando com o ego-auxiliar (MORENO, 2008; AGUIAR, 1990). É ele que constrói o cenário dramático e vai desempenhando papéis, expondo sentimentos e conflitos. Aquecido devidamente, o sujeito passa a relatar – transcendendo o nível verbal de expressão – o seu cotidiano, suas tensões, suas aspirações, seus medos, seus traumas, enfim, todo seu mundo interno que lhe for possível acessar naquele momento, no aqui e agora.

No psicodrama com crianças o grupo é o protagonista, não havendo apenas um, mas vários protagonistas (GONÇALVES, 1988). Por esse motivo caracteriza-se tal prática como sociopsicodrama.

3.1.3 Diretor

É o responsável pela facilitação da sessão e por proporcionar ao cliente alcançar a espontaneidade máxima, o que poderá lhe permitir uma catarse libertadora. Promove (de modo mais autocrático ou mais próximo do *laissez-faire*) o aquecimento, reconhece e convoca o emergente, conduz e encerra a dramatização, estimula o compartilhamento e determina o encerramento dos trabalhos (MORENO, 2008; AGUIAR, 1990). O diretor possui três funções específicas:

- Produtor: atentar às pistas que o protagonista dá a fim de direcionar a dramatização de maneira que se assemelhe à realidade do cliente; estabelecer o caminho com os objetivos determinados, podendo sugerir alterações a fim de auxiliar o Protagonista em seus *insights*; cuidar para que a cena não perca contato com a plateia;
- Diretor/Terapeuta/Conselheiro: enfrentar e direcionar o sujeito, podendo ser mais ativo ou mais permissivo, dependendo do que avaliar necessário. Ele também tem como função dirigir o ego-auxiliar, devendo estar atento à dinâmica do Protagonista e do grupo;
- Analista social: analisar a ação dramática e expressar sua opinião, solicitando também contribuições do(s) ego(s)-auxiliar(es) e da plateia a fim de complementar sua própria interpretação e a leitura do Protagonista.

No psicodrama com crianças há ainda a função de ator (descrita no item abaixo), pois se manter à margem da dramatização, segundo Alegre (1982), cria um distanciamento que não favorece suas intervenções nem a espontaneidade das crianças. Segundo o autor, qualquer intervenção que pareça artificial e não coerente com a dramatização é encarada com resistência.

3.1.4 Ego-auxiliar

Atua como intermediário do protagonista e do diretor, apresentando-se como uma extensão de ambos (MORENO, 2008). Apresenta três funções:

- Ator: representa papéis determinados pelo diretor ou pelo protagonista referentes a personagens reais ou imaginários do mundo interno do protagonista;
- Guia Terapêutico/Conselheiro: mantém o protagonista aquecido no contexto dramático, orientando o sujeito, agindo como facilitador de *insights* e recebendo orientações do diretor;
- Investigador social: explora, analisa e registra dados do contexto grupal e dramático, auxiliando na visão sistêmica do Diretor.

3.1.5 Público/Plateia

Composto pelos demais participantes da sessão psicodramática, diz-se que o protagonista é aquele que agoniza pelo grupo, pois é através dele que os dramas coletivos são representados no palco (MORENO, 2008; AGUIAR, 1990). Assim, mesmo que as pessoas presentes não participem ativamente da cena dramática, estão tendo seus conflitos internos trabalhados e, assim como são ajudadas pelo protagonista, também o ajudam. Na etapa de compartilhamento, o público pode lhe revelar sentimentos ou lembranças que emergiram durante a dramatização, demonstrando que prestaram atenção e se sensibilizaram com seu drama. O público funciona como caixa de ressonância da opinião pública; por isso, por mais distante que seja a vivência do protagonista, é importante que a plateia demonstre aceitação de seu drama e compartilhe algo de si como uma forma de retribuição pelo/pela protagonista ter dividido uma parte importante sua com os outros.

3.2 ETAPAS

3.2.1 Aquecimento

Na primeira etapa de uma sessão de psicodrama, diretor, ego(s)-auxiliar(es) e cliente(s) se preparam para um clima de proximidade que facilita a entrada no contexto dramático (BERMUDEZ, 1980). Um aquecimento adequado é essencial para uma dramatização espontânea e proveitosa, visto que é através dele que conseguimos liberar nossa espontaneidade e criatividade. Moreno (1978) define que o processo de aquecimento é a indicação tangível, mensurável e concreta de que estão operando os fatores de espontaneidade.

Ainda segundo Moreno (2008, p. 105), o aquecimento serve para estimular os sujeitos a serem “[...] no palco, o que eles são, de forma mais profunda e explícita do que na vida real.”. Cukier (1992) ressalta que o aquecimento é necessário para que o cliente consiga se desligar das tensões e fatores adversos de seu dia a dia, mergulhando então nos assuntos que o preocupam ou que gostaria que fossem trabalhados. Existem dois tipos de aquecimento:

a) Inespecífico: objetiva auxiliar o cliente a se presentificar, baixar suas resistências e focar a atenção em si, adentrando seu mundo interno. Gonçalves, Wolf e Almeida (1988) afirmam que o aquecimento inespecífico auxilia a unidade funcional (diretor e egos-auxiliares) a apreender o clima afetivo-emocional do grupo através do que é dito ou expressado corporalmente, consciente e inconscientemente. Nesta fase, busca-se reconhecer o tema protagonista.

Para mobilizar moderadamente as ansiedades necessárias para a expressão e definição de processos e produtos significativos grupais, o diretor pode solicitar que o(s) cliente(s) explore(m) determinados mecanismos: os iniciadores. Estes são estímulos internos ou externos ao indivíduo, involuntários ou voluntários, físicos ou mentais, que o sensibilizam a iniciar uma ação com desempenho espontâneo e criativo nos papéis da dramatização sugerida. São capazes de auxiliar na mobilização de afetos e no desencadeamento de memórias mnemônicas, motoras e imaginativas. Pode ser utilizado um iniciador de cada vez ou vários ao mesmo tempo.

b) Específico: é a preparação do ou dos protagonistas para a dramatização dos temas já mobilizados e a manutenção do clima de envolvimento com a realidade vivida e dramatizada (GONÇALVES, WOLFF E ALMEIDA, 1988). Elabora-se primeiramente o cenário, que pode

ser real ou imaginário. Holmes e Karp (1992) apontam que, através da construção do cenário, o protagonista gradativamente se sintoniza às memórias e emoções associadas àquele espaço. Enquanto se constrói o cenário, ou logo após, definem-se os papéis, suas relações e o foco, para que não se produza na dramatização uma simples descarga motora (atuação).

3.2.2 Dramatização

Na segunda etapa ocorre a ação dramática. Após o aquecimento, “[...] se personificam os objetos e relações do mundo interno e externo e personagens reais ou imaginários no ‘aqui-e-agora’.” (SEMINOTTI, 1997, p. 173), ou seja, o protagonista presentifica seu conflito no cenário, representando no contexto dramático as figuras de seu mundo interno. Holmes e Karp (1992) afirmam que não há *script* na dramatização, sendo criada espontaneamente pelo protagonista e pela unidade funcional.

O diretor investiga quais pessoas são essenciais àquela cena e solicita ao(s) protagonista(s) que escolha(m) egos-auxiliares para assumirem seus papéis. Uma vez definida a cena e o elenco, a interação é incentivada e o(s) protagonista(s) é/são encorajado(s) a falar(em) no presente, de modo a vivenciar(em) aquele momento no aqui e agora, sem se prender(em) a eventos anteriores ou planos futuros.

Segundo Moreno (1978), a magnificação da realidade em drama liberta o indivíduo da realidade, ajudando-o a combater a doença e se curar de si mesmo. A dramatização é um processo de ação onde o protagonista irá desempenhar papéis e viver no “como se” suas questões internas, sendo auxiliado pelo ego-auxiliar a perceber, por meio das técnicas posteriormente descritas, elementos que até então se encontravam encobertos. Uma realidade suplementar e o manejo técnico adequados permitirão a elaboração e ressignificação do conflito dramatizado.

3.2.3 Compartilhamento

Esta é a etapa da participação terapêutica do grupo. Após a dramatização, os participantes, egos-auxiliares e diretor são estimulados a falar sobre a experiência vivida, podendo relatar sentimentos e lembranças que lhes foram despertados (MORENO; BLOMKVIST; RÜTZEL, 2001). Assim, abre-se espaço para a significação da vivência

dramática e reconhecimento das emoções que ali emergiram. É importante que cada participante fale de si e não dos outros, evitando críticas, conselhos e julgamentos, visto que: (1) isso pode provocar resistência por parte dos participantes; e (2) é preciso que os membros do grupo fiquem em igualdade de condições em relação a se expor (BUSTOS, 2005).

3.2.4 Processamento

É realizado ao final da sessão, ou na sessão seguinte, com o(a) diretor(a) e alunos de psicodrama. Nele, busca-se analisar e registrar os conteúdos e passos técnicos realizados durante a dramatização ou jogos, assim como rever a dinâmica do(s) protagonista(s), analisando o tema principal e seus referenciais teóricos (BUSTOS, 2005).

3.3 TÉCNICAS UTILIZADAS

As técnicas básicas do psicodrama foram concebidas por Moreno, com base nas fases do desenvolvimento da matriz de identidade (MORENO, 1978).

1) A fase da Indiferenciação fundamenta a técnica do **Duplo**. Nela, o ego-auxiliar posiciona-se ao lado do protagonista, adotando a mesma expressão corporal e gesticulação, e fala como este, a partir de sentimentos e emoções que capta. Através da presença próxima de uma pessoa compreensiva e que propicie um vínculo tranquilizador, essa técnica visa facilitar a expressão e comunicação de conteúdos que o protagonista não percebe ou que não está conseguindo expressar verbalmente (GONÇALVES; WOLFF; ALMEIDA, 1988; MORENO; BLOMKVIST; RÜTZEL, 2001; HORVATIN; SCHREIBER, 2008). Se o cliente sente-se incomodado ao ser imitado, o ego-auxiliar pode apenas pôr a mão no seu ombro para mostrar que está junto. O objetivo é que, vendo suas emoções e pensamentos reproduzidos pelo ego-auxiliar, o protagonista possa identificá-los em si mesmo. Alegre (1982) acredita que uma forma eficaz de realizar o duplo com crianças, a fim de não interromper a ação nem tirá-las do papel, é por meio de um contrapapel paralelo ao seu.

2) A fase do Reconhecimento do Eu embasa a Técnica do **Espelho**. Através dela, um ego-auxiliar assume o papel do protagonista – enquanto este o observa da plateia –, reproduzindo seu modo de se movimentar, de se comportar e de se comunicar. Busca-se, com isso, propiciar

uma maior autopercepção por parte do protagonista, ao tornar-se espectador de si mesmo (HORVATIN; SCHREIBER, 2008). O tempo que o protagonista observa não deve ser excessivo, e depois que ele volta à cena a dramatização continua. Existem variações que não retiram o protagonista de cena, além daquelas em que não é necessário um ego-auxiliar para representá-lo, pois os coadjuvantes podem continuar a dramatização (GONÇALVES; WOLFF; ALMEIDA, 1988).

3) A fase da Inversão de Papéis, na qual o indivíduo já tem maior segurança e reconhecimento de si mesmo e é capaz de se colocar no lugar do outro, embasou a técnica de **Inversão de Papéis**. Ocorre quando as pessoas envolvidas estão presentes. Um desempenha o papel do outro, expressando o modo pelo qual o vê. Assim, cada indivíduo vivencia internamente dois papéis opostos simultaneamente, vendo o outro a partir de si mesmo e vendo a si mesmo do ponto de vista do outro (GONÇALVES; WOLFF; ALMEIDA, 1988). O objetivo dessa técnica é ampliar o campo perceptivo e propiciar o reconhecimento do outro. Através dela, é possível perceber se o Eu se relaciona com um Tu verdadeiro ou com uma figura internalizada deste Tu carregada de cargas transferenciais. Moreno (1983) descreve que a inversão de papéis aumenta a força e a estabilidade da identidade da criança.

Moreno (1983) acredita que essas técnicas ajudam a criança a compreender e lidar com os contrapapéis. É a partir destas três técnicas básicas que surgem as outras técnicas, pois qualquer outra envolve seus princípios, como o **Solilóquio**, uma técnica verbal que ajuda a expressar níveis mais profundos do mundo interpessoal do protagonista (MORENO, 1978; HORVATIN; SCHREIBER, 2008). É como se fosse a fala do protagonista consigo mesmo, dando voz ao que está se passando por dentro (sentimentos, pensamentos relacionados a alguém ou à situação vivenciada).

3.4 CONTEXTOS

Segundo Gonçalves, Wolff e Almeida (1988, p. 97), “Contexto é o encadeamento de vivências privadas e coletivas, de sujeitos que se inter-relacionam numa contingência espaço-temporal.”.

São três os contextos do psicodrama:

1) Social: constituído pela realidade social tal “como é”, pelo espaço concreto (geográfico) e pelo tempo cronológico. Nesse contexto se encontram as normas culturais, econômicas e políticas que influenciam a forma de viver do indivíduo, a Matriz de Identidade e o Átomo Social⁴.

2) Grupal: constituído pela realidade grupal de um determinado grupo tal “como é”, apresentando situações definidas e objetivos específicos dentro de um intervalo de tempo e espaço preestabelecidos. É no contexto grupal psicodramático que se encaminha inicialmente o trabalho da sessão. Conforme Gonçalves, Wolf e Almeida (1988, p. 99): “Na prática, o contexto grupal pode ser psicologicamente atingido pela ‘catarse de integração’⁵ do(s) protagonista(s), que se dá em contexto dramático.”.

3) Dramático: constituído pela realidade dramática no “como se”, pelo tempo e pelo espaço fenomenológico, aqui construído e marcado sobre o espaço concreto. Tudo que ocorre nesse contexto vem do imaginário e da fantasia, é um ambiente seguro em que os papéis psicodramáticos podem emergir e ser explorados. É possível que o contexto dramático englobe o grupal, se acordado entre diretor e grupo. A dramatização pode se dar a nível real, simbólico e de fantasia (BUSTOS, 2005).

4 PSICODRAMA NA VILA SANTA ANITA

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos da Vila Santa Anita foi fundado em 2004 na sede da Associação dos Moradores da Vila Santa Anita, na qual também funciona hoje o Trabalho Educativo para jovens de 14 a 17 anos e onde, em local próximo, há a creche comunitária para crianças de 0 a 4 anos de idade. O SCFV é destinado a crianças e adolescentes da comunidade da Vila Parque Santa Anita e arredores, tais como Beco do Sorriso, Vila Mato Grosso, Pedreira e Orfanatrópio. Dispõe de três agrupamentos pela manhã e à tarde, divididos por faixa etária: de 5 a 7 anos, de 8 a 10 anos e de 11 a 13 anos. Lá são proporcionadas às crianças,

⁴ “Configuração social das relações interpessoais que se desenvolvem desde o instante do nascimento.”, segundo Monteiro (1998).

⁵ Na direção da cura, Moreno descreve a chamada “catarse de integração”. Durante a psicoterapia o indivíduo vai adquirindo conhecimentos e percepções até que, em certo momento, todas elas se unem formando um conjunto. A partir dessa percepção globalizante, o indivíduo daria um salto e viraria uma nova pessoa, diferente da que era antes (diferente da catarse de ab-reação descrita na psicanálise, na qual o paciente voltaria a ser aquilo que fora outrora) (SOEIRO, 1995).

no contraturno escolar, atividades de reforço aos estudos e de expressão artística – oficinas culturais, aulas de informática, capoeira e hip hop –, além de brincadeiras ao ar livre. O atendimento psicodramático bipessoal se restringe àqueles que não estejam conseguindo se beneficiar do atendimento em grupo, que é oferecido a todos.

Em 2014, na ocasião de nossa experiência psicodramática no SCFV, as crianças acessavam o serviço por procura espontânea da família e/ou encaminhamentos do Ministério Público, Conselho Tutelar ou das escolas que frequentavam. Os responsáveis pelas crianças preenchiam um termo no ato de matrícula autorizando-as a participarem dos grupos de psicodrama. Era comum que os cuidadores e cuidadoras das crianças não se envolvessem muito com o SCFV, muitas vezes por trabalharem no mesmo horário de funcionamento deste.

O plano político pedagógico da instituição ressalta o acolhimento a crianças e adolescentes em vulnerabilidade social, visando o desenvolvimento dos potenciais individuais e coletivos em termos bio-psico-sociais. Tem como objetivos: inclusão social e cidadania consciente; redução da violência e desenvolvimento da solidariedade; reforço da autoestima, da expressão criativa e da apropriação de si mesmo enquanto sujeito da própria história; promover o despertar de novas perspectivas profissionais. Uma das preocupações mais salientes no discurso da instituição é a de proporcionar atividades que cativem as crianças e os adolescentes e os mantenham em um local seguro e que estimule seu desenvolvimento integral, pois, conforme sua coordenadora, com a liberdade que muitos têm para ficar na rua acabam se envolvendo com o tráfico e evadindo da escola.

O estágio que realizei neste SCFV se deu através da parceria do local com o Instituto de Desenvolvimento Humano, instituição de psicoterapia e ensino de orientação psicodramática. Realizávamos, assim, grupos de psicodrama divididos por idade e gênero: meninas de cinco a sete anos; meninos de cinco a sete anos; meninas de oito a dez anos; meninos de oito a dez anos; pré-adolescentes de ambos os gêneros de onze a treze anos. Essa divisão dos grupos por gênero se deu em função das diferentes problemáticas vividas pelas crianças naquelas idades: pensou-se que seria mais fácil para as meninas se expressarem sem medo ou vergonha de figuras masculinas que reforçassem o ambiente opressor que vivenciavam diariamente em outros espaços – só não foi possível realizar esta divisão no grupo dos mais velhos em função do pouco número de púberes. Os grupos normalmente contavam com cerca de sete participantes, variando de cinco a dez, dependendo do dia e da época, visto que algumas crianças faltavam muito,

algumas saíram do SCFV ao longo do semestre e outras, no mesmo período, ingressaram nele. Neste trabalho focarei nos dois grupos de oito a dez anos – o de meninas era composto por cerca de seis meninas, enquanto o de meninos iniciou com quatro integrantes e finalizou com seis.

As crianças com quem trabalhávamos tinham configurações familiares diversificadas, com vários irmãos, muitas vezes tinham a avó como cuidadora, figuras parentais que sumiam e apareciam esporadicamente, que tinham outras famílias, que traíam o seu cônjuge ou mantinham relacionamentos abertos etc. Muitas dessas crianças desconheciam figuras de amor que não envolvessem abuso físico, verbal ou sexual. Além disso, vivenciavam diversas formas de abandono por parte de familiares, fosse por negligência, por busca de oportunidades melhores ou por morte. Havia ainda uma alta rotatividade das educadoras no SCFV – as quais costumavam ser moradoras da Vila Santa Anita –, e a maioria das crianças "testava" constantemente a unidade funcional com provocações e ameaças, dizendo que não as aguentaríamos e que todo mundo iria embora de lá. Muitas vezes não acreditavam ou ficavam sem reação quando, ao dizerem que não gostavam de nós, respondíamos que nós, no entanto, gostávamos delas.

Realizávamos uma sessão de psicodrama semanalmente com cada grupo, com duração aproximada de uma hora e meia, podendo terminar antes, dependendo da vontade dos participantes e da dinâmica, uma vez que o combinado nos grupos era que ele terminaria mais cedo caso houvesse agressão. Como a filosofia do psicodrama prega o protagonismo e autonomia do cliente, buscávamos evitar a verticalização no tratamento com as crianças. Algumas regras foram elaboradas em conjunto com elas com o objetivo de não prejudicar as atividades do grupo (como não usar o celular, não entrar depois de já iniciada a sessão, proferir xingamentos só de personagem para personagem e não bater), mas jamais repreendíamos sentimentos de raiva, ajudando-as a buscar outras formas de expressão. O trabalho era necessariamente flexível e constantemente permeado por contribuições das crianças, e elas tinham liberdade para decidir se queriam participar ou não.

Em nosso trabalho era visível quando uma das crianças estava passando por alguma situação excepcionalmente dura em seu contexto social, pois seu comportamento se alterava drasticamente no contexto grupal e no dramático. Elementos de um contexto influenciam os outros, e saber diferenciar estes contextos é um sinal de saúde. No início era frequente que as crianças misturassem bastante o contexto dramático com o grupal e o social, referindo-se e respondendo muito aos colegas em vez de aos personagens e trazendo à tona questões da escola

ou de suas famílias. Filipini (2013) salienta que é natural as crianças transitarem com fluidez e liberdade entre o “como se” e o “como é”, sendo importante que, ao longo do trabalho psicodramático, a demarcação entre um e outro seja estimulada pelo diretor ou pela diretora. Seguindo tal embasamento, as crianças escolheram pedir “tempo” quando queriam sair temporariamente da “brincadeira”.

Pode-se dizer que a violência era uma conserva cultural bastante forte em seu contexto social, aparecendo também nos contextos grupal e dramático. O modo de resolução dos conflitos interpessoais – tanto entre as crianças no SCFV como na Vila, entre os moradores – era muitas vezes a violência física. Nas dramatizações, era comum que escolhessem para os egos-auxiliares papéis inimigos dos seus e, quando nos encurralavam, prendiam-nos e não tinham dó: xingavam e batiam (no “como se”, sem nos encostar) por minutos a fio e, se nosso personagem conseguia se libertar, novamente era perseguido e maltratado.

Uma vez que a sexualidade era bastante presente naquela comunidade – ouvia-se muita música alegórica e explícita sobre sexo e muitas crianças viam e/ou ouviam os pais fazendo sexo, já que nas casas era raro ter alguma divisória separando diferentes cômodos –, e o machismo também, em diversas sessões presenciamos relatos e cenas dramatizadas de estupro, denunciando uma crença dos meninos de que aquilo, mais do que aceitável, era legal. Em função dessa ameaça constante, era frequente que as meninas quisessem e fossem mães cedo, adquirindo assim um novo e mais alto status na comunidade, o que as protegia de uma série de destratos. O trabalho do psicodrama nesse sentido era dar voz às almofadas violentadas, que representavam mulheres, e às suas famílias, conscientizando os garotos das consequências destes atos para além das punições com que já estavam familiarizados.

Cada grupo contava com uma diretora de psicodrama e três estagiários de psicologia que atuavam como egos-auxiliares. Os materiais disponibilizados para as dramatizações eram cadeiras de plástico, uma mesa de ferro e madeira, um tapete, um saco de pancada, uma corda, uma bola macia, panos e almofadas. Priorizávamos o uso destes objetos versáteis para a composição dos cenários a fim de estimular a criatividade das crianças.

No SCFV era comum que as crianças propusessem, ao entrarem na sala, brincadeiras como pega-pega ou pular corda, que atuavam como iniciadores físicos. Muitas vezes já iniciavam a sessão aquecidas em termos de presentificação e disponibilidade para a ação.

Quando já chegavam com o tema da “brincadeira” definido, já escolhendo “quem seriam” e montando o cenário, não era necessário realizarmos um aquecimento inespecífico.

Durante o aquecimento específico as crianças demarcavam portões com cadeiras e faziam casas com panos e almofadas. Enquanto isso, as diretoras atentavam para que cada uma escolhesse um nome e definisse sua idade, a fim de que entrassem no personagem. Conforme o que foi dito mais acima a respeito da inexistência de plateia no trabalho psicodramático com crianças, pois todo o grupo é protagonista, houve pouquíssimas sessões em que as crianças tomaram o lugar de plateia durante a terapia processual.

O compartilhamento muitas vezes se restringia a comentários breves por parte das crianças, como “foi muito legal”. Conforme foram se apropriando daquele momento, passaram a citar também suas partes favoritas e as que não gostaram (normalmente quando alguém as agredia ou quando encerrávamos alguma brincadeira que estava colocando as pessoas ou a estrutura física da sala em risco). Visto que sua elaboração se dá fundamentalmente pela ação e pela relação, e não pela excessiva verbalização (ALEGRE, 1982), a unidade funcional também limitava seus comentários ao essencial, sem incentivar tentativas de compreensão sobre o que se sucedera no “como se”.

Nas dramatizações as crianças escolhiam seus próprios papéis e, como egos-auxiliares, desempenhávamos os papéis que elas nos solicitavam. Caso elas não tivessem nenhuma demanda explícita, perguntávamos quem poderíamos ser na brincadeira. Se nos dissessem para escolhermos, optávamos por um papel em favor delas. Porém, se o diretor ou diretora ou os egos-auxiliares agem contra o movimento do grupo, é comum o próprio grupo reorientar o processo na direção do real emergente. Por isso, quando se trabalha com crianças é preciso estar atento aos seus sinais. A falta de interação com um personagem significa que ele está descontextualizado e não é mais necessário na dramatização, ao menos durante aquele momento. Também era comum que, se as crianças não quisessem determinado personagem, o matassem. Se mudássemos de papel ou se fôssemos mortos e aquele personagem ainda era importante, as crianças o demandavam novamente, fosse pedindo ou fosse, por exemplo, utilizando uma poção mágica que o fizesse ressurgir.

No grupo de meninas os papéis mais presentes eram mães, filhas, amigas, funkeiros e funkeiras, ladras e ladrões, assassinos e assassinas, traficantes e monstros que posteriormente passaram a ser homens abusadores e, depois, pais abusadores. O monstro era uma figura bastante

presente em suas dramatizações, e no início as vítimas reagiam aos ataques fugindo e se escondendo, amedrontadas. Ao longo dos meses, as meninas se empoderaram e passaram a enfrentar o monstro/homem/pai indireta ou diretamente – buscando apoio de outras figuras de autoridade, como uma mãe, no primeiro caso, ou, muitas vezes, no segundo caso, xingando e batendo nele.

O grupo de meninos dessa mesma idade gostava de jogar futebol, brincar de luta ou de cachorros e cavalos e seus cuidadores humanos. Mesclavam bastante brincadeira com agressão direta ao colega, não ao seu personagem, misturando contexto dramático com o grupal. Entendíamos que tinham muita raiva guardada e careciam de espaço adequado para expressá-la de forma saudável. Assim, quando entravam na sala já brigando era necessário que auxiliássemos a canalizar aquela energia de uma maneira não destrutiva para si e para os outros. Além disso, parecia que gostavam de lutar, pois bater uns nos outros ali era uma forma de manter contato corporal com outra pessoa a quem se afeiçoavam, visto que não podiam se abraçar sem terem sua masculinidade questionada. A fim de que extravasassem sua agressividade e que esse contato de que necessitavam não gerasse uma briga nem fosse interrompido, propúnhamos que cada um escolhesse um nome de lutador para si e montávamos um ringue improvisado com o tapete, torcedores e juiz. Extravasando aquele fluxo de afetos de maneira controlada e protegida (*acting in*), diminuía a chance de se extravasarem de modo imprevisível e instável em outros ambientes em que provavelmente seriam reprimidos (*acting out*)⁶.

No *acting in* a exposição de situações conflitivas tem espaço para a discussão e elaboração, de modo que o indivíduo consiga organizar esses atos que o atrapalham em sua vida. Dando lugar ao *acting in* na dramatização se esvazia o *acting out*, diminuindo-se a chance do indivíduo atuar irracionalmente em sua realidade social. “O Psicodrama dramatiza para desdramatizar, isto é, pela acentuação, exagero até, pela encenação do ato enfim permite que a tendência ao ato impulsivo e a repetitividade patológica dos papéis sejam esvaziadas.” (GONÇALVES; WOLFF; ALMEIDA, 1988, p. 81).

⁶ Moreno (1978) definia *acting* como a concretização de pensamentos e fantasias em atos; atuar para fora o que está dentro do indivíduo. Distinguiu dois tipos de *acting*. O primeiro é o *acting out*, realizado fora da sessão e sem controle terapêutico, ou dentro da sessão como forma de escape da dramatização (SOEIRO, 1995; BERMUDEZ, 1980); é considerado irracional e prejudicial. O segundo é o *acting in*, considerado uma atuação terapêutica vivida no contexto dramático, na qual o ou a protagonista cria no cenário aspectos do seu mundo interior. Naquele ambiente controlado, o sujeito pode concretizar tais atos, defrontando-se com suas emoções e objetivando em seu comportamento a agressividade que o contexto social não lhe permite expressar e cuja existência não lhe é plenamente consciente (BECKER, 1976).

O combinado inicial nos grupos era que se encerraria a sessão quando houvesse agressão física. Porém, a equipe começou a questionar qual a real efetividade de acabar com aquele espaço de expressão para eles: se apresentavam alguma dificuldade, ali era o espaço de trabalhá-la. Passamos então a tentar manejar situações de violência junto ao grupo, corresponsabilizando-o por ajudar quem quer que estivesse agindo de modo prejudicial aos outros e a si mesmo. Por vezes era necessário que a equipe contivesse fisicamente uma ou mais crianças para que não se machucassem. Fazíamos duplos – nem sempre aceitos – e os incentivávamos a bater no saco de pancada como se fosse quem eles queriam agredir. Gradativamente, quando parecia que iam se descontrolar, passaram a ameaçar em vez de agir de imediato e a socar almofadas e o saco de pancada, e os meninos, que antes se esquivavam com medo, se empoderaram e passaram não apenas a enfrentar quem os agredia, mas a ajudá-los, tentando acalmá-los verbalmente ou alcançando e segurando o saco de pancada para que descarregassem sua raiva.

O conceito de *acting in* é fundamental no psicodrama com as crianças da Santa Anita, tendo em vista que, ao suprir sua necessidade de brigar com o outro em um contexto seguro, pode-se quebrar mais fácil e frequentemente o ciclo da violência que vivenciam fora dali. Além disso, a vivência mais frequente de relações Eu-Tu no contexto dramático e grupal, nas sessões de psicodrama, contribui para que esse modo de ser se amplifique para outros espaços de seu contexto social.

Em torno da metade do semestre, um dos garotos ameaçou quebrar meus óculos – por algum motivo que não consegui compreender no momento – e, exausta com as agressões constantes, comecei a chorar. Falei que ficava chateada, pois estava lá para ajudá-los e proporcionar um momento legal com eles e me sentia agredida. Todos os meninos pararam o que estavam fazendo no momento e me olharam. O menino pediu desculpas várias vezes, disse que não estava falando sério e não queria me chatear e foi se aproximando fisicamente, aos poucos, até me abraçar – um evento raro naquele grupo. Todos os garotos concordaram que tinham de parar de “avacalhar” o grupo e vieram me abraçar também.

Buber (1979, p. 9) afirma que “[...] não é um simples Ele ou Ela limitado por outros Eles ou Elas, um ponto inscrito na rede do universo de espaço e tempo.”, trata-se de um Tu sem limites. Não é que nada mais exista além dele, mas “tudo o mais vive em sua luz”. Considero que o momento descrito acima foi um dos vários, mas dos mais intensos, momentos de Eu-Tu das crianças para comigo. Além de enxergar a mim, puderam olhar para o grupo à minha luz: não só

conseguiram empatizar com meus sentimentos na situação, mas também compreenderam minhas intenções em estar lá e aceitaram a parceria que eu estava propondo. Meu desabafo foi um momento fugaz de sinceridade genuína clamando a palavra-princípio “Eu-Tu”, que também foi despertada neles.

Uma vez que o psicodrama trabalha com foco no momento presente e no contato interpessoal direto e caloroso com o(s) cliente(s), era de extrema importância que nos colocássemos como Eu-Tu quando algo nos incomodava, explicitando que não éramos um objeto que podiam tratar como quisessem, mas sim um ser em relação que também tem sentimentos, vontades e opiniões que merecem ser levadas em conta – assim como as deles. As crianças sofriam muitas represálias por seus comportamentos em outros ambientes, tendo se acostumado à palavra-princípio “Eu-Isso”, pela qual eles tratavam o outro como Isso e, em resposta, eram também tratadas como Isso. Ficavam surpresas quando não correspondíamos às suas expectativas de repreensão. Mostrando-nos como Tu, convidávamos as crianças a nos tratarem como Tu e a se exporem como Tu. Ao dizer para as crianças, por exemplo, "olha, não gostei disso, fez eu me sentir triste", estamos mostrando nosso limite e abrimos espaço para que elas pensem nos seus limites também. Desse modo, facilitávamos a internalização de limites sem coação e proporcionávamos uma relação em que também se sentissem livres para se expressar – o que era difícil para eles, pois chorar, por exemplo, era considerado um sinal de fraqueza.

Buscando trabalhar com empatia e enxergando o outro como legítimo, o psicodrama esmorece tentativas de convencimento e colonização do outro a partir de nossos próprios desejos, valores e crenças pessoais. Assim, ao testemunhar uma violência (em ação ou em relato, em contexto grupal ou dramático), não cabia ao diretor nem aos egos-auxiliares julgarem como certo ou errado e dar lição de moral, pois não sabíamos o que havia levado àquilo. Nosso foco não era o porquê, não era analisar, mas compreender o para quê: acreditava-se que todo ato tinha uma intenção positiva e que, para um mesmo resultado, existem diferentes caminhos. Nossa missão era ajudar aquelas crianças a extravasar sua agressividade contida e refletir sobre as alternativas possíveis.

Quando a violência se dava no “como se”, não era necessário questionar a ação no momento em que ocorria. Era possível relatar na etapa de compartilhamento como nos sentimos com aquilo ou como agiríamos no lugar do agressor ou da vítima. Porém, às vezes antes de abordar alternativas era necessário simplesmente acolher o sentimento que motivou a agressão.

Por exemplo, quando uma criança reagia com grande intensidade a provocações dos colegas, era benéfico para ela e para o grupo reconhecerem que, se alguém da equipe estivesse no lugar dela, talvez também reagisse daquela forma. No contexto onde vivem, existem situações em que a violência pode ser a resposta mais espontânea, por ser a única encontrada pela criança naquele momento capaz de obter para ela aquilo de que necessita.

Tanto no grupo de meninos como no de meninas os traficantes eram vistos de maneira idealizada, pois, além de terem muito dinheiro e contribuírem financeiramente com a comunidade, protegiam a população da polícia e de outras gangues, sendo que ambos eram vistos como inimigos. Porém, não havia heróis, ninguém salvava as crianças de suas realidades e, mesmo sendo considerados bons, elas sabiam que os traficantes morriam nas dramatizações assim como na realidade – muitas vezes precocemente. Nas dramatizações, dificilmente alguém queria ser o policial e, quando o eram, faziam-nos corruptos e maliciosos. Gonçalves (1988) fala sobre essa dificuldade das crianças assumirem papéis considerados ruins e do papel do psicodramatista em não fortalecer personagens estereotipados nem satisfazer papéis sádicos ou masoquistas.

A desesperança de um futuro tranquilo era consciente para muitos, que chegavam a reconhecer explicitamente que ou eles matavam ou morriam. Neste contexto, relembro a fala de Moreno a Freud (Moreno, 1997, p. 75-76): “O senhor analisa os sonhos de seus pacientes. Eu lhes dou coragem para sonhar de novo. O senhor os analisa e os despedaça. Eu os faço representar seus papéis conflitantes e os ajudo a reunir seus pedaços, de novo”. Bustos (2005) complementa esta ideia ao afirmar que o objetivo da terapia é auxiliar o indivíduo a descobrir sua própria ideologia e converter em agente ativo de mudança a pessoa que apresenta uma atitude passiva frente a seu meio. Conforme Almeida (2006, p. 48) como uma terapia de base fenomenológico-existencial, busca-se no psicodrama ajudar o ou a cliente a atingir a liberdade de desenvolver suas potencialidades e propiciar a ele ou ela “[...] a experiência radical da identidade, da individualidade, da singularidade, das dificuldades, das possibilidades e das potencialidades em seu existir.”.

Gonçalves, Wolff e Almeida (1988, p. 75) acreditam que “A realização da verdadeira ação espontânea equivale à criação e desempenho de papéis que correspondem a modelos próprios de existência.”. Na dramatização o grupo pode criar e experimentar diferentes possibilidades de desempenho de papel, corroborando para o desenvolvimento de ações

renovadas. Surge a oportunidade, no contexto dramático, para o protagonista examinar os papéis desempenhados e o sentido que vem investido em sua fantasia, permitindo assim o reconhecimento e a libertação de papéis idealizados que estavam bloqueando a ação espontânea no seu dia a dia, além da tomada de consciência sobre os benefícios e ônus envolvidos nos papéis que desempenha ou deseja desempenhar. Assim, é possível que sacie ou amplifique sua vontade de vivenciá-los, reconhecendo e diferenciando quais papéis quer exercer, como quer desempenhá-los e qual contexto mais se adequa a cada um deles.

A liberdade do “como se” auxilia as crianças a não ficarem cristalizadas nos papéis sociais que as circundam, pois podiam vivenciar ali qualquer coisa que desejassem que acontecesse ou que tivesse acontecido sem a repressão das normas socioculturais; podiam estar em qualquer lugar – real ou não –, em qualquer época, e explorar aspectos positivos e negativos do que eram e do que não eram, investigar o que queriam ser e o que não queriam, conhecendo novos papéis direta ou indiretamente (através da experiência dos colegas), percebendo aqueles com quem mais se sentiam à vontade e podendo então criar seus próprios modelos de referência e de existência. Em meio a uma cultura machista e heteronormativa, o psicodrama, como espaço protegido e acolhedor, possibilita a expressão dos mais diferentes devires sem represálias. Criavam-se, assim, condições para que se liberassem os desejos de cada um, podendo-se, no seu tempo, transpor o autoconhecimento e desenvolvimento ali adquiridos para outros contextos de sua vida.

A técnica que mais utilizávamos nas dramatizações era o Duplo, pois as crianças demonstravam bastante dificuldade em discernir suas emoções; costumavam se considerar ou bem ou com raiva. Desse modo, visando a auxiliá-las a identificar o que ocorria dentro delas quando se isolavam, quando ficavam tristes ou bravas, acompanhávamos as crianças em seu comportamento e verbalizávamos o que sentíamos que gostariam de expressar. Uma situação comum era quando, perto do final da sessão, as crianças começavam a bagunçar a sala a fim de prolongar o tempo ali. Bagunçávamos os materiais junto com elas, falando coisas como “que saco, não queria que o grupo terminasse! Me sinto tão bem aqui. Agora tenho que voltar às atividades chatas de sempre, em que tenho que ficar sentado e não posso brincar do que eu quiser”. Às vezes elas paravam e ficavam tentando entender – “ô, sora, por que tu tá imitando?” – ou realmente se acalmavam, muitas vezes indo ficar sós em um canto quieto da sala,

possivelmente para assimilar o que fora ouvido. Também houve vezes em que algumas crianças tentaram nos expulsar de perto, gritando para que as deixássemos em paz.

O Duplo também era essencial quando uma criança se isolava, pois elas ficavam muito sozinhas em suas vidas e tinham fortes sentimentos de abandono. Às vezes comunicar o que a criança estava experienciando não era o mais importante, mas sim permitir que ela tivesse o tempo necessário para entrar em contato com aquele sentimento assustador de modo protegido. Em vez da indiferença alheia, questionamentos ou cobranças sobre seu engajamento na atividade, uma companhia respeitosa e compreensiva que dividisse com ela aquela experiência dolorosa permitia que a criança vivenciasse aquele sentimento sem críticas, sem pressão e sem tanto medo.

Além destas formas usuais, na etapa de compartilhamento era possível realizar uma espécie de duplo na qual relatávamos como nos sentiríamos no papel que tal criança desempenhou. Por exemplo: “eu teria muito medo no teu lugar se minha mãe fosse tão braba assim comigo”. Nomear as emoções que elas demonstravam sentir contribuía para sua organização interna, a qual, por sua vez, auxilia em sua organização externa.

Uma situação frequente em que utilizávamos a técnica do Espelho era quando as crianças brigavam. Nós as imitávamos, simulando uma briga. Isso costumava chamar a atenção do grupo e ou as crianças tentavam separar a briga, dizendo como poderíamos resolver a questão pela qual discutíamos, ou paravam de brigar e ficavam olhando a nova briga – e aí inventávamos um jeito de resolvê-la ou perguntávamos ao grupo como poderíamos resolver.

A Inversão de Papéis se dava apenas com papéis psicodramáticos, quando as crianças propunham ou aceitavam quando o diretor oferecia que, por exemplo, quem era bandido virasse policial e vice-versa. Tal intervenção era melhor acolhida quando partia do contrapapel que o diretor desempenhava durante a dramatização – por exemplo, uma bruxa que fazia um feitiço ou usava uma varinha mágica para que as crianças trocassem de papel. A técnica do Solilóquio, por sua vez, costumava ser mais efetiva quando as crianças estavam desempenhando papéis psicodramáticos, pois sua criatividade no contexto dramático era mais desenvolvida do que sua autopercepção no contexto grupal.

5 EFEITOS TERAPÊUTICOS

Ao longo do semestre, novos papéis passaram a ser explorados (*role-taking*), os mesmos papéis passaram a ser desempenhados pelas crianças de diferentes formas (*role-creating*) e as dramatizações, que no início eram mais simples e bastante repetitivas, ficaram mais elaboradas, mais ricas em detalhes. Pode-se dizer, com base nisso, que o psicodrama proporcionou o desenvolvimento de novos e velhos papéis e que a espontaneidade das crianças se acentuou em questão de originalidade e criatividade.

Quanto à adequação de resposta, também houve um desenvolvimento de sua espontaneidade em diferentes aspectos: constatou-se que a mistura de contextos diminuiu drasticamente; as crianças que inicialmente agrediam os colegas passaram a administrar melhor sua agressividade; aquelas que se mostravam intimidadas pela violência dos colegas descobriram outras maneiras mais eficazes de se defender do que se invisibilizar; as que ficavam de fora da dramatização passaram a brincar em paralelo e, posteriormente, integraram-se; as que não conseguiam escolher quem seriam na “brincadeira”, pedindo opinião dos colegas, permitiram-se descobrir e assumir perante o grupo o próprio estilo de personagem que gostavam de ser no “como se”. Além disto, suas respostas frente às adversidades no contexto dramático passaram por uma etapa de *acting in*, permitindo o extravasamento e a elaboração de seus sentimentos, passando para uma resposta mais adequada – como as meninas que, ao enfrentarem o pai abusador, inicialmente batiam e, depois, passaram a pedir ajuda da mãe e da polícia.

Era possível perceber ainda um efeito terapêutico do limite quando uma criança interrompia a outra durante a etapa de compartilhamento. Falávamos à que interrompia que naquele momento o colega estava falando e gostaríamos de escutar ambos, então que ela seria escutada em seguida. Conforme realizávamos essas intervenções, as crianças passaram a atentar mais a quem estava falando, levantando a mão para falar. Partiu da unidade funcional a ideia de que, durante o compartilhamento, só poderia falar quem estivesse segurando um determinado objeto, para que todos pudessem falar e se ouvir, e as crianças aprenderam a respeitar o objeto de fala e a se responsabilizarem pela escuta dos colegas.

Outro dos grandes efeitos percebidos foi o desenvolvimento de relações Eu-Tu e da aceitação e expressão de afetos positivos sem agressão. No início do semestre, as crianças costumavam demonstrar indiferença ou agressividade no contexto dramático com os outros personagens. Aos poucos, começaram a demonstrar carinho, ainda que através de ações

violentas: roubavam para dar o dinheiro para a mãe comprar comida para a família, matavam quem havia agredido algum familiar seu etc. Concomitantemente, quando não recebiam o que queriam de seus cuidadores na dramatização, começaram a pedir atenção verbalmente ao invés de saírem da dramatização ou, no papel de filhos, fugirem de casa ou se revoltarem. Primeiramente, passaram a chamar a atenção com reclamações (“só dá atenção pro trabalho”, “só cuida do meu irmão”), e posteriormente passaram a dizer explicitamente o que precisavam: colo, comida, companhia. Ao final do semestre, não apenas pediam carinho, mas também davam – tanto no contexto dramático como no grupal.

Ou seja, aumentou gradativamente em quantidade e qualidade o tratamento do outro como Tu, assim como do tratamento deles próprios como o Eu de Eu-Tu. Tendo nosso modelo de relação respeitosa, as crianças passaram a respeitar e ajudar mais seus colegas – mesmo que estes se encontrassem fora de controle. Permitiram-se confiar na unidade funcional e se reconheceram merecedoras do cuidado que proporcionávamos, de forma que acabaram se sentindo valorizadas não apenas por nós, mas também pelos colegas e por elas próprias. Além disso, adquiriram maior autopercepção e habilidade de comunicação, podendo não só compreender melhor suas reações frente ao que acontece externamente, mas também comunicar o que queriam e necessitavam.

Em síntese, o psicodrama proporcionava um espaço de protagonismo e liberdade que propiciava às crianças a expressão e reconhecimento de suas emoções e, a curto prazo, lhes proporcionava a sensação de bem-estar. À médio prazo, percebeu-se um empoderamento das crianças, que se apropriaram de si mesmas e passaram a lidar com mais tranquilidade com suas diferenças.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ressignificação das crianças se dá principalmente de modo não verbal, pela concretização de suas fantasias, desejos e angústias através da ação, a qual propicia ainda a vivência e elaboração de diversas emoções. A experimentação de diferentes papéis em nível de fantasia promove mutações na subjetividade consciente e inconsciente, permitindo o desenvolvimento de papéis através da tomada, jogo e criação de papéis. As características desenvolvidas nos papéis desempenhados nas sessões de psicodrama são levadas para além do

contexto dramático. Uma criança que quando quer ser filha é filha, quando quer ser avó é avó, quando quer ser rainha é rainha; que prende a polícia, que vence alienígenas, que é respeitada pela professora, que se sente amparada pela mãe, que tem suas opiniões respeitadas pelos colegas e pelos adultos que a circundam – essa criança se empodera e se fortalece. Passa a enfrentar seus monstros no “como se” e a reconhecer os frutos dessa batalha. E assim vai também se dando conta, aos poucos – mesmo que inconscientemente –, do seu poder pessoal para atuar na vida real como protagonista ativa de sua própria história.

Se as crianças da Santa Anita não viam valor na vida alheia é porque, ao não serem tratadas com dignidade, não aprenderam a tratar o outro com dignidade. O psicodrama quebra esse círculo vicioso. Através dos contrapapéis desempenhados pelos egos-auxiliares elas podem experimentar outros modelos de relação, onde o afeto positivo por elas é expresso e ressaltado, e podem também escutar e sentir, tanto no “como se” como no contexto grupal, que elas têm valor e são amáveis. Além disso, sendo no contexto dramático filhos de uma mãe que impõe sua autoridade sem se utilizar da violência, que explica o porquê das atitudes que toma, que fala como se sente e que reconhece e valoriza os sentimentos e opiniões desses filhos – enfim, sendo filhos de uma mãe assertiva –, promove-se a rematrização dessas crianças. As técnicas descritas anteriormente são de especial importância no processo de rematrização, desenvolvendo na criança o reconhecimento de si mesma e do outro, assim como a capacidade de se colocar no lugar do outro (empatia).

Buber (1979) afirmava que as palavras-princípio não têm relação com poder ou acesso à cultura e educação, todo ser humano é apto para ambas as atitudes. Conforme o autor, não devemos nosso Eu à pessoa a qual dizemos Tu, mas sim ao fato de dizer Tu. Por isso, as crianças da Santa Anita não precisam da equipe de psicodrama para viverem relações Eu-Tu, nós simplesmente catalisávamos o potencial que existia dentro delas no momento em que estávamos juntos, pois nossa espontaneidade acendia a delas. Permitindo que elas sejam tratadas como Tu, despertamos nelas a palavra-princípio “Eu-Tu” com constância, desbloqueando sua espontaneidade e permitindo que ela seja mais facilmente atualizada em outras relações.

Às vezes me questionava se, em uma brecha de uma hora e meia por semana, o psicodrama conseguiria influenciar positivamente as crianças da Santa Anita em meio ao seu contexto social tão denso. Porém, o psicodrama acredita que, ao alterar a dinâmica de um determinado papel em sua vida, o contrapapel necessariamente irá mudar (MORENO, 1978). Por

exemplo, se uma menina, ao invés de se conformar com a atitude agressiva de um irmão, começar a confrontá-lo ou a procurar ajuda de alguém quando for agredida, aquele papel de irmão irá se adaptar àquela nova interação e se transformar.

Essa espécie de multiplicação dos efeitos do psicodrama é especialmente importante na saúde pública de populações carentes, pois, como Neto (2011) chama atenção, a assistência social mantém critérios de atendimento que limitam o acesso, além das práticas em saúde mental serem subfinanciadas e pouco encontradas – ou mesmo procuradas – na Vila Santa Anita. Dado que, segundo Neto (2011), uma vez instituídas as políticas públicas elas perdem boa parte de sua potência criadora e de sua diversidade, acredito que o psicodrama, com a proposta moreniana da revolução criadora⁷ (MORENO, 1978), tenha a ideologia e a flexibilidade necessárias para se contrapor a estas tendências de estagnação e uniformização – ou, como chamamos, conservas culturais – na esfera pública.

Quanto ao trabalho espontâneo da unidade funcional, saliento a necessidade de aquecimento prévio à chegada das crianças na sala e, além de disponibilidade emocional para lhes acolher, também a ênfase na qualidade dramática de estar com elas e realizar muitas vezes – aparentemente – a mesma cena. Foco no aqui-e-agora também é essencial para vivenciar a relação Eu-Tu com elas, pois preocupações teóricas durante a vivência compartilhada com a criança refletem um relacionamento Eu-Isso e causam um afastamento. Além disso, conhecer o contexto em que se está ajuda a desnaturalizar alguns preconceitos que tornam nosso trabalho enquanto psicólogos e psicólogas menos espontâneo.

Sobre o psicodrama com crianças, tenho constatado em minha experiência que, conforme Alegre (1982) e Filipini (2005) relatam, as intervenções da unidade funcional são mais eficazes quando realizadas por meio do contrapapel, que, por ter sido atribuído pelas próprias crianças, é mais aceito do que o papel de diretor ou de ego-auxiliar. Alegre (1982) questiona a necessidade da etapa de compartilhamento com crianças, mas, assim como Filipini (2005), tenho constatado benefícios deste momento de livre expressão verbal.

Filipini (2005) referiu, há mais de uma década, a necessidade de mais exploração sobre o psicodrama com crianças em diferentes contextos. Ressalto que esta é uma necessidade ainda atual, haja vista a pouca literatura sobre o tema, especialmente sobre psicodrama em grupo com

⁷ Retomada da espontaneidade a partir do Psicodrama, buscando superar o mau uso das conservas culturais, que acabam abafando nossa espontaneidade ao longo do tempo em meio à vida em sociedade (GONÇALVES; WOLFF; ALMEIDA, 1988).

crianças. Por fim, a mesma autora e Alegre (1982) concordam que o brincar, como expressão do universo infantil, é o meio de compreender e trabalhar com as crianças. Tendo em vista que o “como se” não deixa de ser uma grande brincadeira, o psicodrama é uma ferramenta poderosa para a psicologia infantil.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. **Teatro Terapêutico: escritos psicodramáticos**. Campinas: Papirus, 1990.

ALEGRE, C. A. Psicodrama para crianças . In: Bustos, D. M. **O Psicodrama: Aplicações da Técnica Psicodramática**. São Paulo: Summus, 1982. p. 182-191.

ALMEIDA, W. C. **Psicoterapia Aberta - formas do encontro**. São Paulo: Ágora, 2006.

BECKER, M. E. Observação fenomenológica de rituais indígenas do Alto Xingu: o Psicodrama in natura. **Revista Brasileira de Psicodrama**, v.1, p. 41-52, 1976.

BERMUDEZ, J. R. **Introdução ao Psicodrama**. São Paulo: Mestre Jou, 1980.

BUBER, M. **Eu e Tu**. São Paulo, Cortes & Moraes, 1979.

BUSTOS, D. M. **O Psicodrama, aplicações da técnica psicodramática**. São Paulo: Ágora, 2005.

CUKIER, R. **Psicodrama Bipessoal**. São Paulo, Ágora, 1992.

FILIPINI, R. Psicodrama com crianças: algumas reflexões sobre a prática . In: Bustos, D. M. **O psicodrama – aplicações da técnica psicodramática**. São Paulo: Ágora, 2005. p. 237-270

_____. **Psicoterapia Psicodramática com Crianças: uma proposta Socionômica**. 2013. 192 p. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

FONSECA FILHO, J. S. **Psicodrama da Loucura: correlações entre Buber e Moreno**. São Paulo, Ed. Ágora, 1980.

GONÇALVES, C. S. (Org.). **Psicodrama com Crianças: Uma Psicoterapia Possível**. São Paulo: Ágora, 1988.

GONÇALVES, C. S.; WOLFF, J. R.; ALMEIDA, W. C. **Lições de psicodrama: introdução ao pensamento de J. L. Moreno**. São Paulo: Ágora, 1988.

HOLMES, P.; KARP, M. **Psicodrama Inspiração e Técnica**. São Paulo: Ágora, 1992.

HORVATIN, T.; SCHREIBER, E. (Orgs.). **A Quintessência de Zerka**. São Paulo: Ágora, 2008.

MENEGAZZO; TOMASINI; ZURETTI. **Dicionário de Psicodrama e Sociodrama**. São Paulo: Ágora, 1992.

MONTEIRO, R. **Técnicas Fundamentais do Psicodrama**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

MORENO, J. L. **Autobiografia** – Org. Luiz Cuschnir. São Paulo: Saraiva, 1997.

_____. **Fundamentos do Psicodrama**. São Paulo: Summus, 1983.

_____. **Psicodrama**. São Paulo: Cultrix, 1978.

_____. **Quem Sobreviverá?** São Paulo: Daimon, 2008.

MORENO, Z.; BLOMKVIST, L. D.; RÜTZEL, T. **A Realidade Suplementar e a Arte de Curar**. São Paulo: Ágora, 2001.

NAFFAH, A. **Psicodrama** – descolonizando o imaginário. São Paulo: Plexus, 1997.

NETO, J. L. F. **Psicologia, Políticas Públicas e o SUS**. São Paulo: Escuta, 2011.

RAMALHO, C. M. R. **Psicodrama e dinâmica de grupo**. São Paulo: Iglu, 2010.

RUBINI, C. O Conceito de Papel no Psicodrama. **Revista da FEBRAP**, v., Fasc. 1, 1995.

SEMINOTTI, N.. Psicodrama. In: ZIMERMAN, D.; OSÓRIO, L. C. (Orgs). **Como trabalhamos com grupos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SOEIRO, A. C.. **Psicodrama e Psicoterapia**. São Paulo: Editora Ágora, 1995

ZUBEN, N. A. Introdução. In: BUBER, M. **Eu e Tu**. São Paulo: Cortes & Moraes, 1979.